

TARTU ÜLIKOOL
EESTI JA ÜLDKEELETEADUSE INSTITUUT
EESTI KEEL VÕÕRKEELENA OSAKOND

Kadi Soop

**MUUKELSETE ÕPILASTE TOIMETULEK TALLINNA
TÖÖSTUSHARIDUSKESKUSES**

Magistritöö

Juhendaja: Tiina Kikerpill

TARTU 2015

SISUKORD

1. SISSEJUHATUS	3
1.1. TAUST	3
1.2. MAGISTRITÖÖ EESMÄRGID	5
1.3. UURIMISMATERJAL JA –MEETOD	5
1.4. MAGISTRITÖÖ STRUKTUUR	8
2. MIS MÕJUTAB TEISE KEELE OMANDAMIST JA INTEGRATSIOONI?	10
2.1. KESKKOND	10
2.2. MOTIVATSIOON	11
2.3. AFEKTIIVNE FILTER	13
3. MITMEKULTUURILINE HARIDUS	15
3.1. MITMEKULTUURILISE HARIDUSE PUUDUSED	16
4. MUUKEELSETE ÕPILASTE TOIMETULEK TALLINNA TÖÖSTUSHARIDUSKESKUSES – ANDMETE ANALÜÜS	18
4.1. UURIMISTÖÖ EESMÄRGID	18
4.2. ÜLEVAADE ANALÜÜSI KÄIGUST	18
4.3. EESTI KOOLI TULEKU MOTIIVID. RAHULOLU EESTI KOOLIGA.	19
4.4. KAS JA MILLES TUNNETATAKSE VENE JA EESTI KOOLI ERINEVUST?. 23	
4.5. MUUKEELSETE NOORTE TOIMETULEK ÕPPETÖÖGA	24
4.6. KODUSED ÜLESANDED JM ISESEISEV TÖÖ	27
4.7. HINDAMINE JA MUUKEELSETELE LASTELE ESITATAVAD NÕUDED	27
4.8. ÕPETAJA-POOLNE VALMISOLEK KOOSTÖÖKS NING ÕPILASTE OOTUSED ÕPETAJA SUHTES	28
4.9. SUHTED KLASSIKAASLASTEGA. VÕIMALIKUD ETNILISED PINGED.	30
4.10. SUHTED SÕPRADEGA JT VABA AJA KAASLASTEGA	30
4.11. PEDAGOOGIDE TOIMETULEK MITMKEELSE KLASSI ÕPETAMISEL. NENDE PROBLEEMID JA VAJADUSED	31
4.12. MUUKEELSETELE PAKUTAV KOOLIPOLNE KEELETUGI	34
KOKKUVÕTE	36
Immigrant students in Tallinn Industrial Education Center – their coping in school and educational needs. Summary.	40
Kasutatud kirjandus	41
Lisa 1. Intervjuu küsimustik	43

1. SISSEJUHATUS

1.1. TAUST

Enamik rahvusvähemusi nii Ameerikas kui ka Euroopas nõuab oma lastele haridust, mis annaks neile tööturul konkureerimiseks vajalikud oskused ja teadmised. Sealjuures nõutakse, et haridus peab aitama väärtustada ja säilitada identsust oma päritolu kultuuriga. (Vihalemm 1998: 337)

Eesti venekeelse kogukonna ja ka uusimmigrantide püüdlused pole selles kontekstis erandlikud (Vihalemm 1998: 337). Nii on Eesti rahvusvähemuste haridusorientatsioonid võrdlemisi instrumentaalsed – kõige olulisemaks peetakse hea eesti keele oskuse omandamist (Pavelson 1998: 222). Eesti keele oskus ongi Eesti muukeelse elanikkonna lõimumisprotsessis väga oluliseks teguriks. Nimelt hea keeleoskusega muukeelset kogukonda iseloomustab kõrgem seotus siinsesse ühiskonda, sh on neil rohkem kontakte sihtkeelt emakeelena kõnelejatega, ning uuringud kinnitavad, et hea keeleoskusel on selge positiivne seos tööhõive, valgekraelistel ametikohtadel töötamise ning suuremate sissetulekutega (Praxis 2008: 5). Nõnda on Eesti ühiskonnas kinnistunud tõekspidamine, et eesti keelt mitte-oskajatele seatakse tööturule pääsemiseks piiranguid ja läbilöögivõime üheks eelduseks on hea eesti keele oskuse omandamine (Klaas-Lang 2014: 33).

Eesti venekeelsetes koolides on eesti keele õpe kohustuslik, ent erinevad uuringud on näidanud, et sellele vaatamata on vene gümnaasiumi lõpetajate eesti keele oskus liiga madal, et eesti keeles edasi õppida või üldse eestikeelses keskkonnas toime tulla (Vare 2001: 28). Nii elas 2008. aasta 1. jaanuari seisuga Eestis 420 050 muukeelset inimest, kellest 44% väitis, et ei oska eesti keelt üldse või oskab seda ainult natuke (Praxis 2008: 7). Nõnda ongi Eesti rahvusvähemuste hulgas levinud arvamus – „*Need, kes tahavad siin elada ja keelt hästi osata, peaksid kohe eesti kooli minema*“ (Klaas-Lang 2014: 34).

Nii on üheks laste tuleviku pärast muretsevate vanemate probleemilahendusstrateegiaks panna laps eestikeelses kooli. Seetõttu õppis käesoleval aastal 2 400 õpilast eestikeelses põhikoolis, mis tähendab, et ligikaudu kolmandik vene emakeelega vanematest eelistab oma lapsele eestikeelset kooli (Valk 2015: 1-2).

Lapsevanemad loodavad, et lapsel on eestikeelses koolis võimalik omandada riigikeel selle loomulikus kõnelemise kontekstis. Teisisõnu peaks lapse eestikeelses kooli panek aitama kaasa kontaktide loomisele emakeelekõnelejatega, mis peaks omakorda aitama neil saavutada keeleõppes kiiremaid ja paremaid tulemusi (Rannut 2005: 111). Nimelt enamikul vene õppekeele rühmade õpilastest ei ole eestikeelseid sõpru ega tuttavaid, kellega eesti keeles suhelda, seega pole neil sageli võimalust keelt väljaspool õppetundi kasutada ning nad lepivad seetõttu madalama keeletasemega (Saar Poll OÜ 2013: 14).

Eesti koolidel on kohustus vastu võtta ning kasvatada-harida kõiki vabariigi territooriumil elavaid koolikohustuslikke lapsi (Spitz 2011: 7). Seega on eesti õppekeele kooli puhul tegemist riigikeelse haridusasutusega, mis on avatud ja kättesaadav igale õpilasele, sõltumata rahvusest, keelest, usulistest tõekspidamistest ja nahavärvist (Rannut 2005: 177).

Nii ongi tekkinud olukord, kus muukeelsed õpilased moodustavad 3% eesti kooli õpilaste arvust, mis tähendab, et Tallinna Kesklinna ja Mustamäe koolides on keskmiselt üks muukeelne õpilane klassi kohta, Lasnamäe eestikeelsetes koolides on see arv lausa 5-6 (Rannut 2005: 48). Ning on üsna tõenäoline, et mitmerahvuselised klassid ei kao eesti õppekeele koolidest nii pea ka tulevikus, sest muukeelne elanikkond on arvamisel, et vene õppekeele kool annab neile eesti keele tasemel, mis ei võimalda neil õpinguid jätkata ega alustada tööd eesti keeles (Vare 2001: 30). Teisalt on Jaan Kõrgesaar nentunud, et väga piiratud immigratsioonikvootidele vaatamata tuleb eesti koolidel lähiaastatel õpetama hakata ka uusimmigrante (Hallap 2005: 22), mis muudab käesoleva teema veelgi aktuaalsemaks.

Aga kas eesti koolid on tegelikkuses valmis muukeelseid õpilasi vastu võtma, neid õpetama ja toetama, nii et muukeelsed õpilased tuleksid rahuldavalt toime ning nad suudaksid sihtkeelt emakeelena kõnelejatega konkureerida? Senised uuringud on üldjoontes keskendunud muukeelsete õppurite toimetulekule põhikoolis ja gümnaasiumis, jättes kutsekoolis õppivad muukeelsed õppurid tähelepanu keskpunktist välja. Ent praegusel hetkel on vene õppekeele põhikoolide lõpetajad rohkem orienteeritud kutseõppeasutustele kui gümnaasiumile, mis tähendab, et muukeelne õpilane eestikeelses kutsekoolis pole sugugi tavatu nähtus (Must 2005: 38-39).

Olen Tallinna Tööstushariduskeskuses töötanud 2011. aastast ning selle aja jooksul olen täheldanud, et iga aastaga suureneb muukeelsete õpilaste arv eestikeelsetes rühmades. Kui

varasemalt oli muukeelne laps Tallinna Tööstushariduskeskuses haruldane nähtus, siis nüüd on igas eestikeelses rühmas keskmiselt 2 muukeelset õpilast. Teisalt ei tähenda muukeelne laps Tallinna Tööstushariduskeskuses enam eelkõige vene emakeelega õpilast, vaid koolil on olemas ka kogemus, kuidas õpetada õpilast, kelle emakeeleks on portugali keel ja kellel on sootuks erinev kultuuriline taust. Nii keskendubki käesolev uurimistöö muukeelsete õpilaste toimetulekule ja vajadustele Tallinna Tööstushariduskeskuses. Sealjuures kirjeldan, milliseid tugiteenuseid ja –meetmeid kasutab meie kooli õpetajaskond, püüdes seeläbi olla eeskujuks ja teerajajaks teistele Eesti kutsekoolidele, kes võiksid meie kogemustest õppida.

1.2. MAGISTRITÖÖ EESMÄRGID

Eelpool öeldut arvestades on uurimistöö eesmärgiks kirjeldada õppekeelest erineva emakeelega õpilaste toimetulekut eestikeelses kutsekoolis – Tallinna Tööstushariduskeskuses. Toimetuleku all pean silmas nii õpilaste toimetulekut õppetööga (lähtudes nende keskmisest hindest) kui ka rahulolu kooliga ning positiivse minapildi ja enesekindluse säilimist.

Ühtlasi uurin, missugused on muukeelsete õpilaste vajadused, ning kuidas on need koolipoolsete tugiteenuste ja –meetmetega rahuldatud.

Lisaks õpilastele toimetulekule ja vajadustele uurin, kuidas tuleb õpetajaskond toime mitmekultuurilise ja –keelse klassi õpetamisega, millised on nende üldised hoiakud ja seisukohad.

1.3. UURIMISMATERJAL JA –MEETOD

Uurimismaterjal on kogutud Tallinna Tööstushariduskeskuses aastatel 2014–2015. Peamiseks uurimisobjektiks olid muukeelsed õpilased Tallinna Tööstushariduskeskuses esimesest

neljanda kursuseni. Uurimistöö läbiviimiseks intervjueriti 30 muukeelset õpilast (nendest 1 polnud vene emakeelega) ja 20 õpetajat, kes puutuvad kutsekoolis kokku muukeelsete õpilaste õpetamisega. Eelkõige olid õpetajaskonnast vaatluse all klassijuhatajad, kuna nemad puutuvad klassiga kõige enam kokku; ning nendes klassides tunde andvad emakeele ja kirjanduse õpetajad, kuna just nende ainete õpetajatel on traditsiooniliselt suur roll laste silmaringi laiendamises ning nende kaudu on võimalik saada informatsiooni laste keelelise toimetuleku kohta (Spitz 2011: 18).

Uuringu esimesel etapil toimus nii õpilaste kui õpetajate seas ankeetküsitlus. Uuringu teine etapp koosnes õpilaste ja õpetajatega läbiviidud intervjuudest, millest suurema osa viisin läbi 2015. aasta veebruarist aprillini. Uuringu põhiosa koosnes saadud uurimismaterjali analüüsist ning samas teemavaldkonnas ilmunud uurimistööde tulemustega kõrvutamises.

Kombineeritud meetodi valisin vaatlusaluse situatsiooni eripärast lähtuvalt: akadeemilises keskkonnas on hulgaliselt sotsiaalseid, keelelisi ja hariduslikke hoiakuid ning käitumismustreid, mis võiksid mõjutada uurimistulemuste objektiivsust. Kombineeritud meetodi vajalikkust akadeemilises keskkonnas on märkinud ka Metslang oma 2012. aasta uurimistöös (Metslang 2012: 9).

Teisalt jäaks ankeetküsitluste abil kogutud info ebapiisavaks, et kõiki olulisi komponente hinnata, kirjeldada ja analüüsida. Seetõttu oli tarvis ankeetküsitluste kaudu saadud infot intervjuudega täpsustada ja täiendada. Nii koostasingi muukeelsete õpilastele ja õpetajatele esmalt põhjalikud ankeetküsitlused, mille eesmärgiks oli koguda sisendit intervjuude jaoks.

Intervjuu ja ankeetküsitlus struktureeriti teemavaldkondadena, mis sisaldasid uurimuse seisukohalt olulisi teemasid ja võimaldasid luua teemadevahelisi seoseid (Milroy, Gordon 2003: 58–59).

Õpilaste ankeetküsitluste/intervjuude teemavaldkonnad:

- etniline ja keeleline taust; keelekasutus kodus;
- koolivaliku motivatsioon;
- koolivalikuga rahulolu, enesehinnang ja toimetulek;
- suhtumine eestlastesse ja eesti keelde; suhted klassikaaslastega; keelevalik sõpradega;

Õpetajate ankeetküsitluste/intervjuude teemavaldkonnad:

- ettevalmistus mitmekultuurilise klassi õpetamiseks;
- muukeelsete õpilaste toimetulek;
- mitmekultuurilise klassi õpetamisega seonduvad probleemid;
- muukeelsete õpilaste toetamine; tugimeetmed;
- üldised hoiakud, seisukohad (ettepanekud, murekohad);

Intervjuu küsimused olid küll teemavaldkonnadena struktureeritud, ent püüdsin jätta informandile muljet kui vabast ja avatud vestlusest. Nii oli iga intervjuu individuaalne ning küsimuste sõnastus võis varieeruda, ent intervjuu struktuur jäi sealjuures muutumatuks – 4 teemavaldkonda käsitleti alati samas järjekorras.

Intervjuu eesmärgiks oli panna vastajat ennast selgitama ja põhjendama, suurendades seeläbi andmete ehtsust ning vähendades tõlgenduse subjektiivsust olukorras, kus vastus oli ühesõnaline või mõjutatud sellest, mida teine küsitletu vastas.

Õpetajad osalesid vabas vormis intervjuudel või täitsid kirjaliku ankeetküsitluse (mis saadeti iga õpetaja personaalsele e-maili aadressile), kui neil polnud võimalik intervjuul osaleda (enamasti erialaõpetajad tiheda töögraafiku tõttu). Õpetajate küsimustiku ja intervjuu eesmärk oli välja selgitada, kuidas tulevad muukeelsed õpilased õppetööga toime ning millised on sagedasemad teises keeles õppimisega seotud probleemid ning kui laiaulatuslikud need on, kuidas õpetajad suhtuvad keeletoe pakkumisse oma aines ning millised on nende toetusstrateegiad.

Uuringu põhiosa koosneb saadud uurimismaterjali analüüsis. Andmete analüüsimisel töötati teemavaldkonniti läbi kõik ankeetküsitlused ja lindistatud intervjuud. Kasutades statistika tegemiseks ja ülevaatlukuma pildi saamiseks Microsoft Exceli tabeliformaate, kuhu kanti informandide vastused koos täpsustavate kommentaaridega.

Analüüsi ilmetamiseks ja näitlikustamiseks on uurimistöösse lisatud tsitaate õpilaste ja õpetajate intervjuudest. Need on selguse huvides eraldatud ülejäänud tekstist jutumärkidega ning kursiivkirjas.

Usutavuse suurendamise eesmärgil on kasutatud võrdluseks teisi Eestis läbi viidud sama valdkonna kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete uuringute andmeid. Nendest tõstaksin esile T. Vihalemma (1998), S. Vare (2001), Ü. Rannuti (2005), Metslangi (2012) ja A. Valga uuringuid ning artikleid, ühtlasi Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituudi poolt läbi viidud uurimistöö – „Muukeelne laps Eesti koolis“ (2012).

1.4. MAGISTRITÖÖ STRUKTUUR

Magistritöö koosneb neljast peatükist. Neist esimeses antakse ülevaade teema aktuaalsusest ja olulisusest Eesti haridusmaastikul, avades probleemistiku tausta ning põhjendades käesoleva uurimistöö teemavalikut. Lisaks sellele kirjeldatakse uurimismaterjali kogumist ning andmete analüüsi protsessi.

Teine peatükk annab uurimistööle teoreetilise tausta. Selles peatükis vaadeldakse, mis mõjutab teise keele omandamise ja integreerumise protsessi, kasutades selleks seni avaldatud uurimistöid ja artikleid. Töö teoreetilise osa peamiseks allikmaterjaliks on Mart ja Ülle Rannuti koostatud sotsiolingvistika ning keelepoliitika õpik „Keel. Võim. Ühiskond.“ (2003).

Töö teoreetiline osas esitatud mõttekäigud lõimitakse analüüsi peatükki, kus vaadeldakse, millised teadusmaastikul väljakäidud põhimõtted käesoleva uurimismaterjali puhul kinnitust leiavad ning millised on olulisemad erisused.

Kolmas peatükk avab mõistet „mitmekultuuriline haridus“ ning annab lühikese ülevaate sellest, mis jääb Eesti mitmekultuurilises hariduses praegu vajaka. Vajakajäämised on esitatud ettepanekute vormis ning need tuginevad ennekõike K. Trasbergi (2001), G. Arro (2012) ja M. Tuuliku (2008) uuringutel ja tähelepanekutel.

Neljas peatükk moodustab uurimistöö põhiosa kätkedes endas uurimismaterjali süvaanalüüsi. Analüüsi eesmärgiks on leida vastused töö esimeses peatükis püstitatud küsimustele ja hüpoteesidele. Töö usutavuse suurendamise eesmärgil on analüüsi käigus saadud andmeid

kõrvutatud töö teoreetilises osas esitatu ja teiste samas valdkonnas varem ilmunud uurimistöödega.

2. MIS MÕJUTAB TEISE KEELE OMANDAMIST JA INTEGRATSIOONI?

2.1. KESKKOND

Nii keelekeskkonna mikro- kui ka makrotasandi kaudu saab immigrant teadmisi ja kogemusi sihtkeelest ja –kultuurist, mis loovad aluse uues keskkonnas toimetulekuks. Samas võib see erinevatest kontekstides tähendada ka immigrandi emakeeles toimuvat suhtlust. Näiteks võib immigrant kasutada riigikeelt tööl ja koolis ning emakeelt kodus või sõpradega suheldes – teisisõnu võivad erinevate staatustega keeled ühiskonnas erinevates funktsioonides varieeruda. (Rannut 2005: 20-21).

Nii leiab 65% Eesti muukeelsest elanikkonnast, et eesti keele oskus on vajalik õpitaval erialal töötamiseks, ent enamikul vene õppekeelega koolide õpilastest ei ole eestikeelseid sõpru ega tuttavaid, kellega oleks põhjust eesti keeles vabal ajal suhelda (Saar Poll OÜ 2013: 14). Seega võib muukeelne õpilane koolis riigikeelt kasutada, ent ta ei kasuta emakeele asemel kodukeelena eesti keelt ega ole muutumas ükskeelselt eestikeelseks (Vare 2001: 44). Nõnda on muukeelse õpilase keelekeskkond mikrotasandil emakeelne; makrotasandil, kus puututakse kokku laiema suhtlusvõrgustikuga, aga sihtkeelne.

Sihtkeele kasutamist mõjutab kahtlemata ka samas piirkonnas elavate muulaste kontsentratsioon. Nimelt immigrant, kes puutub kokku üksnes oma lähtemaa kultuuri või teiste immigrantidega, kasutab sotsiaalseks kommunikatsiooniks suuremalt jaolt oma emakeelt ning seetõttu jääb sihtkeele tase madalaks ning kaob motivatsioon sihtkeelt emakeelena kõnelejatega suhelda. Näiteks Narvas, kuhu on koondunud valdav osa Eesti venekeelsest elanikkonnast, on võimalik muulastel hakkama saada üksnes emakeelt kasutades ning nad ei ole motiveeritud eesti keelt õppima, sest tajutakse, et „*eesti keel pole vajalik, kui ei suhelda eestlastega*“ (Saar Poll OÜ 2013: 20). (Rannut 2005: 21-23)

Seega ka eestikeelses klassis, kuhu on koondunud väga palju sama emakeelt kõnelevaid muukeelseid õpilasi, on oht, et õpilased suhtlevad enamjaolt oma emakeeles ega ole kuigi motiveeritud suhtlema sihtkeelt emakeelena kõnelejatega ning see võib takistada nende sihtkeele omandamist vajalikul tasemel.

Viimati väljatoodud mõttekäiku toetab ka Young Yun Kimi teooria kohandumissurve, mille kohaselt homogeensed väikeasulad avaldavad võõramaalastele tugevat kohandumissurvet, sest sellises keskkonnas langevad immigrandid suure huvi ja hoolika jälgimise alla (Kim 1988: 130). Siinkohal võib väikeasula asemel vaatluse alla võtta klassikeskkonna, kus üksikud immigrandid, kes on ümbritsetud sihtkeelt emakeelena kõnelejatest, on pideva vaatluse all ning neil puudub võimalus hakkama saada üksnes oma emakeelt kasutades. Seega on sellised õpilased sunnitud kasutama suuremal määral sihtkeelt ning omandavad seetõttu keele kiiremini, ühtlasi on tagatud pidev kontakt sihtkeelt emakeelena kõnelejatega.

Teise keele omandamise juures mängib rolli ka see, kas immigrandil on soov oma kodumaale naasta (Rannut 2005: 21–23). Kui immigrandil on selge soov oma kodumaale tagasi pöörduda, säilitab ta tõenäolisemalt oma keele ja kultuuri, ega ole kuigi motiveeritud ühiskonna põhivoolu integreeruma, sest on veendunud, et ta lahkub sellest ühiskonnast nahunii õige pea ega näe sellel suuremat mõtet.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et muukeelne õpilane, kes on pikaajaliselt ja püsivalt hajutatud ühiskonna põhivoolu hulka ehk kes õpib klassis, kus on vaid mõned üksikud sama lähtekeelt kõnelevad õpilased, omandab sihtkeele kiiremini ja paremini, võrreldes õpilastega, kes õpivad klassis, kus on palju lähtekeelt emakeelena kõnelejaid. Samas ei tähenda see, et sellised õpilased unustaksid või loobuksid oma emakeele kasutamisest, sest mikrotasandil on selliste õpilaste keelekeskkond ikkagi lähtekeelne.

2.2. MOTIVATSIOON

Akultuuratsioonimudelist lähtuvalt sõltub teise keele omandamise tase akultuuratsiooni astmest, integratsioonimotivatsioonist ja kontaktidest sihtkeelt emakeelena kõnelejatega (Rannut 2005: 34).

Nimelt muulased, kes ei suuda integreeruda ega tule toime kontaktide loomisel emakeelekõnelejatega, rahulduvad väga madala sihtkeele tasemega (Rannut 2005: 24).

Näiteks enamikul vene õppekeelega põhikooli rühmade õpilastel ei ole eestikeelseid sõpru ega tuttavaid, kellega oleks põhjust eesti keeles suhelda, ning nii peavadki koolijuhid ja õpetajad kutseõppeasutusse õppima asuvate vene õppekeelega õpilaste eesti keele oskuse taset halvaks (Saar Poll OÜ 2013: 14-16).

Muulaste integreerumist sihtühiskonda mõjutab ka integratsioonimotivatsioon. Harilikult on vene põhikooli õpilaste keeleõppe motivatsioon instrumentaalne (Valk 2015: 9). Teisisõnu õpitakse keelt seepärast, et see peaks aitama tulevikus leida paremat töökohta ja palka või soovitakse saada Eesti kodakondsust (Praxis 2008: 9). Uuringud näitavadki, et heal eesti keele oskusel on selge positiivne seos muukeelse elanikkonna tööhõive ning suuremate sissetulekutega, st keeleoskusel on suur mõju mitte-eestlaste sotsiaal-majandusliku olukorra parandamisel (Praxis 2008: 5).

Ent instrumentaalne motivatsioon võib keeleõppe alusena olla edukas vaid juhul, kui kontakt sihtkeelt emakeelena kõnelejatega on möödapääsmatu (Rannut 2005: 25). Kui aga suhtlust emakeelekõnelejatega ei toimu, annab keeleõpe väga vähe tulemusi. Näiteks vene koolide 9. klasside õpilastest valdas ainult 5% eesti keelt vabalt, sellal kui 40% ei saa enda arvates üldse eesti keelest aru ega ole võimelised ka ise rääkima. Selline keeleoskus ei vasta kindlasti riiklikule standardile ega võimalda suurel osal neist jätkata õpinguid ega alustada tööd eesti keeles. (Vare 2001: 28-30).

Seega on teise keele omandamise juures oluline just integratiivne motiveeritus – soov suhelda ja samastuda oma klassikaaslastega. Seda kinnitab ka loomuliku keeleomandamise hüpotees, mille kohaselt omandava inimesed loomulikus keelekeskkonnas emakeelekõnelejatega suheldes teise keele kergema vaevaga kui sama keelt tunnis õppides. Ka Julie Hirschleri uurimus, mis käsitles USA immigrantide laste keele omandamist lasteaias, kinnitas, et lapse keele areng on otseses sõltuvuses sellest, kui kaua aega veetsid lapsed emakeelekõnelejatega suheldes. (Hirschler tsit Rannut 2005: 26)

Teisalt aitab suhtlus sihtkeelt emakeelena kõnelejatega omandada ka nõ kommunikatiivset pädevust ehk lisaks keeleoskusele omandatakse ka mitteverbaalse suhtluskäitumise reegleid. See aitab neil õppida kultuuritundlikult suhtlema, ennetades ja lahendades kultuurierinevustest tulenevaid konflikte. (Trasberg 2001: 13)

Eelnevat arvesse võttes ei saa keelekümbusklasside tulemusi võrrelda nende õpilaste tulemustega, kes õpivad igapäevaselt koos emakeelekõnelejatega. Seda eelkõige seetõttu, et keelekümbusklassid on loodud homogeensuse põhimõttel – koos õppivad õpilased on võrdselt sihtkeelt mitteoskavad ning nende keele areng on piiratud klassi sotsiolingvistikulise keskkonnaga. Nii ongi keelekümbusklasside õpilaste tulemused üldjoontes madalamad, sest puudub pikaajaline ja püsiv kontakt sihtkeelt emakeelena kõnelejatega. (Rannut 2005: 27)

Ent on vale arvata, et tänu igapäevasele kokkupuutele sihtkeelt emakeelena kõnelejatega, on muulaste keeleõpe iseenesest kiire ja edukas. Kokkupuutest keelekasutajatega on keeleoskuse arengu seisukohalt vähe abi, kui sellega ei kaasne keeletuge, kohustuslikke õppe-eesmärke ning tagasisidet õppija keelekasutuse korrektsusele. Seetõttu peakski olema kõige paremaks lahenduseks – teise keele omandamise seisukohast – , panna muukeelsed õpilased õppima eestikeelses kooli, kus nad on integreeritud sihtkeelt emakeelena kõnelejate hulka – nii on tagatud keeletugi, õppeeesmärgid ning tagasiside, ja keelt kasutatakse mitte lihtsalt keeleõppe eesmärgil, vaid uute ainealaste teadmiste saamiseks ja konkreetsete ülesannete lahendamiseks (Metslang 2012: 5). (Milton 2009: 234)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et teise keele omandamisel on kõige olulisem kokkupuude ja soov suhelda sihtkeelt emakeelena kõnelejatega.

2.3. AFEKTIIVNE FILTER

Afektiiivse filtri kohaselt mõjutavad muulaste integreerumist nende sisemised kartused ja hirmud, enesekindlus ning suhtumine sihtkeelde ja selle kõnelejaesse. See tähendab, et kui muulane suhtub sihtkeele kõnelejaesse halvasti või tal on hirm täielikult assimileeruda ning kaotada side oma emakeele ja kultuuriga, omandab ta sihtkeelt vähe või üldse mitte ja seda vaatamata keeleõppe kvaliteedile. (Rannut 2005: 28)

Näiteks on vene koolide õpilased arvamusel, et eesti õppekeelega kool muudab ka muulased nõ „eestlaseks“ – „*Kui tahad eestlaseks hakata, siis pead eesti koolis õppima*“ (Klaas-Lang jt

2014: 34). Hirm „eestlaseks“ muutumise ees võib olla põhjuseks, miks vaid kolmandik vene emakeelega lapsevanematest paneb oma lapse eestikeelsesse kooli ning miks vaid 5% vene põhikoolilõpetajatest oskab eesti keelt vabalt. Ometi ei kasuta ka eestikeelses koolis õppivad venelased eesti keelt kodukeelena ega ole muutumas ükskeelselt eestikeelseks (Vare 2001: 44).

Kontakt immigrantide ja sihtkultuuri esindajate vahel peegeldab selgelt ka mõlemapoolset suhtumist etnilisse gruppi tervikuna. Näiteks kui õpilasel on positiivne hoiak tehtud rahvuse suhtes, siis seda paremad on tema suhted selle rahvuse esindajatega, ja ka vastupidi, mida paremad on suhted teatud rahvuse esindajatega, seda positiivsem on üldine hoiak selle etnilise grupi suhtes. Olgu siinkohal märgitud, et eesti koolis õppivad muukeelsed õpilased hindavad üldiselt eestlasi positiivsemalt, kui vene koolides õppivad õpilased. Seega võib üldjoontes väita, et eestikeelses koolis õppivad muukeelsed lapsed aitavad muuta õpilasi teineteise suhtes tolerantsemaks ning seeläbi paraneb ka kultuuridevaheline kommunikatsioon. (Reek 2012: 153-164)

Eelnevast selgub, et keeleõppel on tulemusi, kui sihtkultuuri esindajatesse suhtutakse positiivselt ning puudub hirm täielikult assimileeruda.

3. MITMEKULTUURILINE HARIDUS

Euroopas kasutatakse mitmekultuurilise hariduse puhul terminit – interkultuuriline haridus. See tähendab ennekõike avatust teiste suhtes, kultuurilistest erinevustest lugupidamist, etnotsentrismist ja eelarvamustest jagusaamist. Teisisõnu on interkultuurilise hariduse eesmärgiks mitte üksnes immigrantide kohanemine asukohamaa sotsiaalse-, majandusliku- ja kultuurieluga, vaid ennekõike kultuuridevahelise kommunikatsiooni arendamine vastastikuse tolerantsuse kindlustamiseks. (Trasberg 2001: 15–16)

Nii tuleb Euroopa haridussüsteemil rahuldada igaühe spetsiifilisi vajadusi ning tagada, et erinevatest etnilistest gruppidest pärit õpilased kogeksid õpetust ühesugusena. Üldise toetava hariduspoliitika kõrval eeldab see ka õpetajate kompetentsust rakendada eri meetodeid ja tehnikaid, kergendamaks vähemusgruppide integreerumist sihtkultuuri. Teisalt ei tohi unustada enamuskultuuri esindavaid õpilasi ning neid ülesandeid ja meetodeid, millest lähtudes tagame kultuuridevahelise koostöö, rahu ja üksteisemõistmise. (Trasberg 2001: 17)

Mitmekultuurilise hariduse printsiipide rakendamisel seatakse reeglina järgmised ülesanded (Trasberg 2001: 18):

- suhtumuslikud eesmärgid: kultuuritundlikkus ja –teadlikkus, tolerantsus;
- kognitiivsed eesmärgid: akadeemiline edukus, teise- ja võõrkeele õpe, erinevate kultuuride tundmine, oskus kompetentselt analüüsida ja interpreteerida kultuurist tingitud käitumismalle;
- õpetuslikud eesmärgid: ladusa kultuurisuhtluse strateegiate pakkumine ja seda soodustavate personaalsete oskuste arendamine;

Seega peaks mitmekultuurilist kooli iseloomustama alljärgnevad tegurid (Trasberg 2001: 19 – 20):

- Õpetajaskond ja kogu kooli personal suhtuvad eelarvamustevabalt kõigisse õpilastesse.
- Formaalne õppekava kajastab kõigi etniliste, sooliste jne gruppide kogemust, kultuuri ja perspektiivi.
- Õppetöös kasutavad materjalid käsitlevad sündmusi, situatsioone ja mõisteid kontekstuaalselt, lähtudes erinevate rahvust, rasside jm gruppide kultuuritaustast.

- Õpetamisstrateegiad ja –meetodid haakuvad õpilaste õpistiili, kultuuri- ja motivatsiooni iseärasustega.
- Tagasiside ja hindamisprotseduurid on kultuuritundlikud.
- Üldises koolikultuuris ja varjatud õppekavas kajastub kultuuriline ja etniline mitmekesisus.
- Tugev ja sihipärane karjäärinõustamine, mis aitab õpilastel püstitada realistlikke eesmärke ja saavutada soovitud tulemusi.

Praegusaegne Eesti haridussüsteem on sarnaselt kogu Euroopale mitmekeelne ja –kultuuriline. Mitmekeelsus on kujunenud tavapäraseks ka eestikeelses koolis, sest iga neljas Eesti venekeelne laps õpib eestikeelses klassis või keelekümblusprogrammi järgi. Samas on tõsiasi see, et Eesti õpetajaskonna arvates Eesti koolisüsteem multikultuursust veel ei väärtusta ning hakkama tuleb saada pikka aega püsinud tõdemusega, et vähemuslaps on „erivajadusega“ (Hallap 2005: 22), mitte võimalus muuta ka sihtkeelt emakeelena kõnelevaid õpilasi kultuuriteadlikumaks ja tolerantsemaks. (Raik 2012: 174)

3.1. MITMEKULTTUURILISE HARIDUSE PUUDUSED

Alljärgnev annab lühikese ülevaate sellest, mis jääb Eesti mitmekultuurilises hariduses praegu vajaka. Vajakajäämised on esitatud ettepanekute vormis ning need tuginevad ennekõike K. Trasbergi (2001), G. Arro (2012) ja M. Tuuliku (2008) uuringutel ja tähelepanekutel.

- Mitmekultuuriline haridus eeldab eelkõige õpetajakoolituse põhimõttelist ümberkorraldust, et tagada õpetaja kompetentsus ja valmidus tööks mitmekultuurilises klassis. Samal ajal peab olema garanteeritud ka mitmekesine toetus uute õpikute, mitmekeelsete lisaõppematerjalide, uuendatud kooliraamatukogude näol. (Trasberg 2001: 30)
- Lapsed võiksid ühes klassikomplektis olla võrdsemad, taset võiks ühtlustada. Ühtede lastega tegeledes, jäävad teised maha. Põhitähelepanu muukeelsetele lastele suunates ei saa klassi parimad õpilased küllaldase tähelepanu osaliseks. (Arro 2012: 197)

- Muukeelse õpilased vajavad süsteemi, kus nad osade tundide ajal õpiksid emakeelena kõnelejatest eraldi. See võimaldaks muukeelsetele põhjalikumalt õpiülesannet selgitada ja ülejäänud klass saaks samal ajal teemaga edasi minna. (Arro 2012: 197)
- Vajalik on mingi vormis eetikaõpetus – nii oleks väärtuste ja sallivuse arendamine teadlikum ja sihipärasem, mitte lihtsalt formaalne. (Arro 2012: 198)
- Mitmekultuurilises klassis tuleb rohkem rakendada koostööd arendavaid õppimistegevusi. Selliseid õpistrateegiaid võimaldavad paranda suhteid ning soodustavad eri kultuuritausta ja keeleoskusega õpilaste integreerumist. (Tuulik, Muldma 2008: 98)

4. MUUKEELSETE ÕPILASTE TOIMETULEK TALLINNA TÖÖSTUSHARIDUSKESKUSES – ANDMETE ANALÜÜS

4.1. UURIMISTÖÖ EESMÄRGID

Uurimistöö eesmärgiks on kirjeldada õppekeelest erineva emakeelega õpilaste toimetulekut eestikeelses kutsekoolis – Tallinna Tööstushariduskeskuses. Toimetuleku all pean silmas nii õpilaste toimetulekut õppetööga (lähtudes nende keskmisest hindest) kui ka rahulolu kooliga ning positiivse minapildi ja enesekindluse säilimist.

Ühtlasi uurin, missugused on muukeelsete õpilaste vajadused ning kuidas on need koolipoolsete tugiteenuste ja –meetmetega rahuldatud.

Lisaks õpilastele toimetulekule ja vajadustele uurin, kuidas tuleb õpetajaskond toime mitmekultuurilise ja –keelse klassi õpetamisega, millised on nende hoiakud ja seisukohad.

4.2. ÜLEVAADE ANALÜÜSI KÄIGUST

Uurimismaterjal on kogutud Tallinna Tööstushariduskeskuses aastatel 2014–2015. Peamiseks uurimisobjektiks olid muukeelsed õpilased Tallinna Tööstushariduskeskuses esimesest neljanda kursuseni. Uurimistöö läbiviimiseks intervjueeriti 30 muukeelset õpilast (nendest 1 polnud vene emakeelega) ja 20 õpetajat, kes puutuvad kutsekoolis kokku muukeelsete õpilaste õpetamisega.

Uuringu esimesel etapil toimus nii õpilaste kui õpetajate seas ankeetküsitlus. Uuringu teine etapp koosnes õpilaste ja õpetajatega läbiviidud intervjuudest, millest suurema osa viidi läbi 2015. aasta veebruarist aprillini. Uuringu põhiosa koosnes saadud uurimismaterjali analüüsist ning samas teemavaldkonnas ilmunud uurimistööde tulemustega kõrvutamises.

Nii intervjuu kui ka ankeetküsitlus olid struktureeritud teemavaldkonniti, mis võimaldas luua teemadevahelisi seoseid ning vastuseid paremini liigendada ja võrrelda.

Kõik ankeetküsitlused täideti kirjalikult ning need andsid intervjuude läbiviimiseks tarviliku sisendi. Nii sai ankeetküsitlustes esitatu intervjuu läbiviimise aluseks. Nimelt intervjuu lähtus otseselt ankeetküsitlusse kirjutatud vastustest – püüdes ühesõnalisi vastuseid täpsustada ja täiendada.

Intervjuud lindistati diktofoniga ning nende käigus tehti ankeetküsitluste juurde täiendavaid märkmeid. Ankeetküsitluse vorm on lisatud magistritöö lisasse.

Andmete analüüsimisel töötati teemavaldkonniti läbi kõik ankeetküsitlused ja lindistatud intervjuud. Kasutades statistika tegemiseks ja ülevaatlíkuma pildi saamiseks Microsoft Exceli tabeliformaate, kuhu kanti informandide vastused koos täpsustavate kommentaaridega.

Analüüsi ilmestamiseks ja näitlikustamiseks on uurimistöösse lisatud tsitaate õpilaste ja õpetajate intervjuudest. Need on selguse huvides eraldatud ülejäänud tekstist jutumärkidega ning kursiivkirjas.

Usutavuse suurendamise eesmärgil on kasutatud võrdluseks teisi Eestis läbi viidud sama valdkonna kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete uuringute andmeid. Nendest tõstaksin esile T. Vihalemma (1998), S. Vare (2001), Ü. Rannuti (2005), Metslangi (2012) ja A. Valga uuringuid ning artikleid, ühtlasi Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituudi poolt läbi viidud uurimistöö – „Muukeelne laps Eesti koolis“ (2012).

4.3. EESTI KOOLI TULEKU MOTIIVID. RAHULOLU EESTI KOOLIGA.

Üldiselt on Tallinna Tööstushariduskeskusesse õppima asunud muukeelsete õpilaste koolivaliku motivatsioon instrumentaalne. Õpilased on arvamusel, et hea eesti keele oskus tagab neile parema hakkamasaamise põhiühiskonnas. Teisisõnu nähakse eestikeelse kooli

lõpetamises teatavat sotsiaalse staatuse tõusu ning seeläbi ka paremat positsiooni tööturul – „*vene kooli lõpetanute puhul kaheldakse, kas nad ikka oskavad eesti keelt ja neid ei võeta nii hästi nagu tööle... kardetakse. Eesti kooli lõputunnistusega nii pole, arvatakse, et kui oskad eesti keeles õppida, saad ka eesti keeles töötamisega hakkama*“. See kinnitab, et muukeelne elanikkond tajub oma võimaluste piiratust, mis on tingitud eesti keele mitteoskamisest või liiga väikesest keeleoskusest.

Nii vastasidki kõik intervjuudes osalenud muukeelsed õpilased, et neil ei ole Eestis ilma eesti keele oskuseta tulevikku ning nad on arvamusel, et hea eesti keele oskus kindlustab neile töökoha ja võimaldab seeläbi saada täisväärtuslikuks ühiskonnaliikmeks. Teisisõnu leitakse, et heal tasemel eesti keele oskus ja hea töökoht käivad käsikäes.

Osalt on selline arvamus kindlasti tingitud lapsevanemate endi kogemustest – „*Mu ema on töötu, sest ta ei räägi eesti keelt. Tema ütlebki, et peab eesti keelt hästi õppima, muidu ei ole tulevikku!*“ Seega tajuvad ka lapsevanemad eesti keele oskuse ja integreerumise vajalikkust. Mõistetakse, et vene koolis või keelekümblusklassis õppides ei omandaks lapsed ilmselt vajalikku kommunikatiivset pädevust, vaid peaksid leppima aja jooksul kivistuva pidžiniga – „*Mu õde õppis keelekümblusklassis küll eesti keelt, kuid tal on ikka tugev aktsent ja ülikoolis on kirjalike töödega suuri probleeme. Seega ema ütles, et sinu paneme eesti kooli.*“.

Üheks väga sageli esile toodud koolivaliku põhjuseks oli ka eesti keele kui riigikeele tähtsus, nimelt peeti eesti keele õppimist prestiižseks ja rõhutati – „*Kui elan Eestis, pean oskama eesti keelt.*“ Seega on eesti keele staatus muukeelse elanikkonna silmis kõrge ning selles nähakse läbilöögivõime üht eeldust.

Paremat läbilöögivõimet ei seostata aga mitte üksnes eesti keele oskusega, vaid omaette väärtuseks peetakse kutsekooli head mainet ning häid erialaõpetajaid, mis garanteerivad „*hea spetsialisti maine*“. Väga mitmetes intervjuudes rõhutati, et eesti kutsekoolides on parem tase ning laiem erialade valik. Teisalt pidavat ka eesti kutsekoolides olema püsivam kollektiiv – „*Ma õppisin ühe aasta Ida-Virumaal. Seal vahetus meil õppeaasta jooksul 3-4 korda õpetaja. See oli väga tüütu! Kunagi ei teadnud, kellele tuleb nüüd vastama hakata. Ja need õpetajad rääkisid kogu aeg samast teemast. Siuke segadus oli!*“

Ligi pooled küsitletutest tõid koolivaliku motivatsiooni muude põhjuste kõrval esile ka eesti keelt emakeelena kõnelevate eakaaslaste ja sõpradega suhtlemise tähtsuse. Paar informandi rõhutasid lausa, et kõik nende sõbrad on eestlased. Seega on instrumentaalse motiveerituse kõrval üsna olulisel kohal ka integratiivne motiveeritus – soov suhelda oma klassikaaslaste ja sihtkeelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega. Integratiivne motiveeritus iseloomustabki just neid muukeelseid lapsi, kes õpivad koos sihtkeele kõnelejatega, sest nende puhul on kontakt emakeelena kõnelejatega möödapääsmatu.

Üks kolmandik küsitletutest tõi välja ka kutsekooli hea asukoha ning ühiselamu olemasolu. „Siin on ühiselamusse võimalik koht saada. Ida-Virumaal öeldi, et neil ei ole ühikasse kohti.“ – „Ma elan siinsamas Mustamäel.“ Teisalt suurem enamus muukeelseid õpilasi elab koolist võrdlemisi kaugel ja peab kooli jõudmiseks kasutama ümberistumisega ühistransporti või sõitma rongiga. Seega pole kooli asukoht kooli valiku seisukohast kindlasti määrav. Nii kinnistub Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituudi uuringus „Muukeelne laps Eesti koolis“ väljakäidud väide, et muukeelsete vanemate/laste seisukohast pole kooli asukoht nii määrava tähtsusega kui on eesti vanematele/lastele (Reek 2012: 40).

Otsus tulla vene kooli asemel eestikeelsesse kooli võeti vastu kiiresti ja pikemalt kaalutlemata. Seda võib põhjendada vene õppurite varuväljapääsu plaaniga – „*kui ei tule välja, siis lähen vene kooli*“. Seevastu õpilased, kes olid lõpetanud juba eestikeelse põhikooli, nägid eestikeelsesse kutsekooli minekus loomulikku jätku. Rõhutati lausa, et nende vene keele oskus on nii nõrk, et nad ei oskaks selles keeles õppida, sest puudub vajalik lugemis- ja kirjutamisoskus. Nii ei kaalunud ligikaudu 80% muukeelsetest õpilastest kordagi minekut teise õppekeele kooli. Seega võib väita, et otsus tehti kiirelt ja kõhklemata.

Peaaegu kõik eesti kooli valinud muukeelsed õpilased olid oma koolivalikuga rahul. Rahulolematusega seotud põhjuseid oli võrdlemisi vähe välja toodud ja need olid ka võrreldes rahulolu põhjustega varieeruvad. Peamiseks rahulolematuse põhjuseks olid kooli korraldusliku poolega seotud erinevad tegurid, näiteks tunniplaani läbimõtlematus, liiga palju lapsi ühes rühmas, maitsetu koolitoit jne. Kuid peamiseks rahuolu põhjuseks oli rahulolu klassijuhataja ja kooli personali, hea õppetaseme ja kooli füüsilise poolega. Teisisõnu on muukeelsed õpilased rahul eesti koolides pakutava õppega ning nad ei kahetse oma otsust tulla eesti kooli – keegi neist poleks tänasel päeval otsustanud vene kooli kasuks.

Ometi pole eesti koolis õppimine muukeelsete laste suhtumist oma emakeelde negatiivselt mõjutanud, kuigi eesti keelt kui riigikeelt hinnatakse kõrgemalt. Kõik küsitletud informandid kasutasid oma igapäevases elus väiksemal või suuremal määral ka emakeelt ning pidasid oluliseks oma emakeele oskamist ning olid valmis seda tulevikus oma lastele õpetama. Ent mitmetest intervjuudest nähtus, et kuigi emakeelt hinnatakse, ei osata selles keeles lugeda ega kirjutada. Teisisõnu ei pööra eesti koolid muukeelsete õpilaste emakeele arendamisele ja hoidmisele kuigi suurt tähelepanu. Samuti pole lapsevanemad koolides antud probleemi tõstatanud ega võtnud ise kodus vaevaks lapse emakeeleoskust parandada.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et sarnaselt varasematele uuringutele domineerib ka Tallinna Tööstushariduskeskusesse õppima tulnud noorte seas instrumentaalne motiveeritus. Usutakse, et eesti koolis õppimine tagab neile hea keeleoskuse ja seeläbi ka parema töökohta (Reek 2012: 16). Ent erinevusena võib välja tuua asjaolu, et Tallinna Tööstushariduskeskuse muukeelsed õpilased leiavad üha vähem eesti keele omandamisele alternatiive – nad ei usu, et inglise/vene keele oskusest või heaks spetsialistiks olemisest piisaks, et Eestis läbi lüüa ning oma eesmärged saavutada. Teisalt näitab see eestlaste ja muukeelsete suurenenud usaldust, sest eesti keele omandamisel on Eesti ühiskonnas selgelt sümboliline – „usalduslik“ tähendus (Reek 2012: 35).

Mõistagi mängib instrumentaalse motiveerituse kõrval suurt rolli ka integratiivne motiveeritus – uuringus osalenud õpilased suhtlevad aktiivselt eesti keelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega, mis annab kinnitust, et eesti koolis õppivad noored on hästi integreerunud sihtühiskonda ning nad on kooli lõpuks omandanud Eesti ühiskonnas toimetulekuks vajaliku kommunikatiivse pädevuse.

Samas jäi intervjuudest kõrvu, et vaatamata asjaolule, et Eesti muukeelne elanikkond soovib oma lastele haridust, mis väärtustaks ja säilitaks nende identsust päritolu kultuuriga (Vihalemm 1998: 337), ei pööra enamik lapsevanemaid sellele tegelikkuses kuigi suurt tähelepanu. Nii väitis suur hulk muukeelseid õpilasi, et nad ei otsustanud vene kutsekooli kasuks just seetõttu, et eestikeelne põhikool ei andnud neile selleks vajalikku lugemis- ja kirjutamisoskust. Kuigi eestikeelses koolis õppimine ei muuda õpilast veel ükskeelseks (Vare 2001: 44), on nende emakeele oskus üsna tagasihoidlik.

4.4. KAS JA MILLES TUNNETATAKSE VENE JA EESTI KOOLI ERINEVUST?

Õpilased väärtustavad eesti koolis õppimist teist laadi õppetraditsioonide pärast: suurem iseseisvus ning täiskasvanu-tasandil suhtlemine. Näiteks paljude vene kooli lõpetanute jaoks on harjumatu, et eestikeelses kutsekoolis antakse ja kontrollitakse vähem kodutöid ning ülesande mittetegemine ei too automaatselt kaasa karistust (näiteks kahe näol). See meelitas paljudel juhtudel ka õppekohustusi mitte täitma või pühendama sellele minimaalselt aega – „Kodustele töödele kulutan mitte rohkem kui 15 minutit.“ – „Teen siis, kui viitsin. Vahel lihtsalt ei viitsi.“ Ometi said õpilased mõne aja möödudes isegi aru, et kuigi koduste tööde mittetegemine ei too automaatselt kaasa karistust, mõjutab see siiski nende õppetulemusi ning koolis hakkama saamist.

Samuti oli vene koolist tulnute jaoks harjumatu tunni lõdvem distsipliin. „*Vanas koolis [vene koolis] oli mõeldamatu, et keegi läheb tunnist ära, et telefoniga rääkida. Siin teevad seda peaaegu kõik!*“ Ühelt poolt tundub tunni lõdvem distsipliin muukeelsetele õpilastele suurema plussina, sest neil on suurem vabadus teha seda, mida nad ise tahavad; teisalt adutakse, et on väga raske keskenduda õppetööle, kui klassiruumis on palju neid, kes segavad tahtlikult õppetööd.

Vene põhikooli lõpetanud hindavad ka eesti kooli õpetajate käitumisviisi, mis on pigem partnerlust rõhutav kui autokraatne. Nad tunnevad, et neid võetakse kui täiskasvanuid, ent teisalt tuntakse, et õpetaja ei ela õpilase probleemidele nii palju kaasa. „*Eelmises koolis klassijuhataja ikka helistas ja muretses. Siin ei ole klassijuhataja mulle kordagi helistanud. Ega ole küsinud, kuidas mul näiteks läheb. Sellest tunnen küll puudust!*“ Seega meeldib muukeelsetele õpilastele, et kadunud on vene koolidele omane autokraatne suhtlemisviis, ent samas tuntakse puudust nõ emalikust hoolest.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõige suurema erinevusena vene ja eesti kooli vahel nähakse lõdvemat korda – kodutööde mittetegemine ei too automaatselt kaasa karistust, neil on lõdvem tunnidistsipliin, mis võimaldab neil aeg-ajalt telefoniga rääkimiseks tunnist lahkuda, õpetaja suhtub neisse kui võrdne-võrdsesse. Ent aja jooksul aduvad õpilased, et vabam kord ei

ole alati plussiks – on raske keskenduda, kui paljud tahtlikult tundi segavad, ja oleks hea kui klassijuhataja tunneks õpilase vastu suuremat ja personaalsemat huvi.

4.5. MUUKEELSETE NOORTE TOIMETULEK ÕPPETÖÖGA

Teadusuuringutest on selgunud, et kakskeelsusel on nii piiranguid kui ka eeliseid. Üheks takistuseks uute teadmiste omandamisel koolis võib olla ebapiisav õppekeele oskus. Nimelt ühe teooria kohaselt tuleb kakskeelsel õpilasel ülesannete lahendamisel mittevajalikku keelt pidurdada ja samal ajal teist aktiveerida. Selline keeltevaheline ümberlülitumine ja tähelepanu kontroll nõuab omakorda rohkemat kognitiivset ressursi. Sellest tingitult jääb aga vähem ressursi käimasoleva õppeülesande lahendamiseks. Nii saavad kakskeelsed õppurid enamasti akadeemilise edukuse testides madalamaid tulemusi kui emakeeles õppivad õpilased. (Seepter 2012: 181)

Ometi näitas käesolev uuring, et õpiedukuse tase oli hinnete ja õpilaste endi kirjelduste järgi otsustades keskmine või veidi üle keskmise. Oma toimetulekut hinnati keskmiselt 3,5 palli kõrguseks (5 palli süsteemis). Ka õpilaste keskmine hinne kattub õpilaste enda antud hinnanguga. Enamasti on nende keskmine hinne 3,5 – 3,8. Kahel juhul on keskmine hinne alla 3, kuid nende õppurite puhul on näha ka tugevamat keeleprobleemi (ei saa intervjuu küsimustest aru, tugev aktsent, grammatika- ja hääldusvead peaaegu igas lauses) ning vähest motiveeritust (probleeme nii eriala- kui üldainetes, palju läbivaid võlgu). Need kaks õppurit on tänaseks päevaks ka koolist õppevõlgnevuste tõttu lahkunud ning üks neist on otsustanud emakeelse kooli kasuks.

Pedagoogide arvamuse kohaselt on püüdlike muukeelsete õpilaste keskmine hinne palli võrra kõrgem kui eesti keelt emakeelena kõnelevate õpilaste oma. Ennekõike on nad osavamad tähelepanu, pidurdust, ümberlülitumist ja kognitiivset paindlikkust nõudvates ülesannetes, sest nad tegelevad igapäevaselt mitmekeelses süsteemis „žongleerimisega“, arendades ja stimuleerides seeläbi aju ning erinevaid kognitiivseid protsesse (Seepter 2012: 181). Ka Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituudi (2012) läbi viidud uuring kinnitab, et kakskeelsed

lapsed, kes õpivad segaklassides saavutavad paremaid tulemusi (Arro, Seepter jt 2012: 95). Mitte nii püüdlikud ja mitte kuigi hea eesti keele oskusega muukeelsed õpilased jäävad aga emakeelena kõnelejate õppetulemustele alla – nad takerduvad keelte ümberlülitumisse ning tähelepanu hajub õpiülesandelt.

Küsitletud õpilased pidasid kõige raskemaks kirjalikke töid ning tekstikeskseid jutustavaid aineid (ajalugu, kirjandus), sest õppurid tundsid, et nende keeleoskus takistab neil oma teadmiste demonstreerimist, kuigi nende mõtted võivad klassikaaslaste mõtetest isegi loovamad ja sisukamad olla. Siinkohal oldi veendunud, et kui nad saaksid oma sisulisi teadmisi oma emakeeles näidata, oleks hinne kõrgem. Reaalainete puhul tajuti, et keeleoskus takistab neil aeg-ajalt ainest arusaamist. Seetõttu tuleb neil kodus rohkem vaeva näha ning esimesel korral kipuvad reaalainetes tööd ebaõnnestuma.

Intervjuudest nähtub ka seaduspära, et mida hiljem teiskeelsesse õppesse lülituda (näiteks pärast venekeelse põhikooli lõpetamist, asutakse eestikeelsesse kutsekooli), seda vaevalisem on õppeainete ning ka eesti keele omandamine ning seda madalamaks hinnatakse rahulolu eesti kooliga. Näiteks keelekümblusklassist tulnud õpilaste keskmine hinne oli oluliselt madalam nende õppurite omast, kes olid lõpetanud eestikeelse põhikooli. Ühtlasi oli nende õppurite keeleoskus oluliselt nõrgem ning nad vajasisid intervjuu käigus täpsustavaid selgitusi ning kasutasid enda väljendamiseks aeg-ajalt ka emakeelt. Ka Praxisse koostatud uuringus on rõhutatud, et mida varem asutakse teist keelt õppima, seda paremad on tulemused (Praxis 2008: 8 – 9).

Üks läbi uuringu enim kordunud õpetajate seisukoht oli, et need õppurid, kellel on eestikeelse õppega toimetulekuks väga motiveeritud, on ka õpingute läbimisel edukad ning need, kellel motivatsioon puudub või on äärmiselt madal, ei saavuta häid tulemusi. Näiteks keeleõpetajad tõid välja, et muukeelsed õpilased ei ole sageli piisavalt motiveeritud isegi selleks, et neile pakutavaid võimalusi ära kasutada – näiteks pole nad kordagi osalenud muukeelsetele õpilastele mõeldud tugiõppe tunnis või külastanud konsultatsiooni. Seega on koolis toimetuleku puhul keelelistest ja pedagoogilistest mõjuritest olulisem soov keelt õppida ja sihtkeele kõnelejadega suhelda.

Paari õpetajat häiris, et mõned muukeelsed õpilased toovad halba keeleoskust kehvade õppetulemuste vabanduseks ning nõuavad üsna agressiivselt erikohtlemist – „*Olen tüdinanud*

suhtumisest: palun pange kolm ära! Mis see Teilt ikka ära võtab? Te saate ju aru, kui raske mul on eesti keeles õppida?“ Ometi pole õpetajad õpilaste agressiivsetele nõudmistele järgi andnud, rõhutades, et hoolimata teisest emakeelest on kõik õppurid võrdsed ja õpiväljundites järeleandmisi teha ei saa. Pealegi on teise emakeelega õpilane hiljem ikkagi eestikeelse kooli lõpetanud õpilane ja seetõttu eeldatakse muukeelselt õpilaselt sama mitmekesisist ja õiget kirjakeelt, kui seda eeldatakse eesti emakeelega õpilastelt. Sama arvamus on kajastatud ka uurimistöös „Eesti kirjakeele seisund eesti koolis“ (Raik 2007: 47).

Ometi domineeris küsitletute hulgas arvamus, et teises keeles õppimise väljakutse paneb neid pigem rohkem pingutama ja leidma võimalusi, kuidas hoolimata kõigist raskustest hakkama saada. Seda eelkõige seetõttu, et kardetakse nõrgema keeleoskuse tõttu rumalana paista. Kuigi üks kolmandik nendest tunnistas, et võõrkeeles õppimine nõuab erilist tähelepanu ning nad väsisid seetõttu kiiremini kui sihtkeelt emakeelena kõnelejad.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et muukeelsete õpilaste toimetulek Tallinna Tööstushariduskeskuses on rahuldav ning vastab ootustele. Nimelt 2005. aastal ilmunud uuringu aruanne, mis keskendus põhikoolijärgse hariduse valikudilemmadele, konstateeris, et 54% õppuritest, kes valivad kutsekooli, on tunnistusel kolmed-neljad ning vaid 3% neljad-viied (Must 2005: 23). Seega pole õppurite keskmine hinne koolivahetusega seoses langenud, püüdlikel õpilastel on see pigem tõusnud.

Üldiselt on eesti keele ja kirjanduse hinne korrelatsioonis üldise hea õppeedukusega – nimelt õppurid, kes saavad eesti keeles ja kirjanduses rahuldavalt või hästi hakkama, on head hinded ka teistes ainetes. Sama tõdemust kinnitab ka 2015. aastal tehtud uuring, mille kohaselt need õpilased, kelle eesti keele teise keelena hinne oli 4 või 5, said sama hea hinde ka matemaatikas (Valk 2015: 8).

Seega leidis teooria peatükis esitatu kinnitust ka siin, et kõige olulisem on siiski õppuri enda sisemine motivatsioon ja tahe sihtkeelt emakeelena kõnelejatega suhelda. Kui seda pole, ei aita ka koolipoolsed tugiteenused ega õpetajate vastutulek. Seega on motivatsioon ja suhtumine puhtkeelelistest mõjuritest olulisem (Rannut 2005: 28 – 29).

4.6. KODUSED ÜLESANDED JM ISESEISEV TÖÖ

Intervjuul osalenud õpilased väitsid, et nad kulutavad kodustele ülesannetele vähemalt tunni. Parema keskmise hindega õpilased kulutasid aga enamasti 2-3 tundi õppimisele, sealjuures kulus kohustusliku kirjanduse lugemisele vähemalt 30 minutit. Kuigi kohustusliku kirjanduse lugemine on muukeelsete jaoks ajamahukas ettevõtmine, leiti, et sellest on keeleoskuse arendamise juures palju kasu. Oldi arvamusel, et eestikeelne kohustuslik kirjandus aitab neil laiendada sõnavara ning aitab kaasa ka „*eesti keeles mõtlemisele*“.

Tavaliselt pole mitte-eestlastest vanemad võimelised eesti koolis käivat last kodustest töödes aitama, sest nende eesti keele oskus on valdavalt olmelis-professionaalne ja suuline – „*Mu ema võib naabrinaisega eesti keeles rääkida, aga minu kodustest töödest ta aru ei saa.*“ See tähendab, et enamasti tuli õpilasel koduste töödega üksi hakkama saada. Ent mõned küsitletud õpilased tõid välja, et „*kui kodust tööd üldse ei oska... ei saa nagu üldse aru, mis teha on vaja... siis ma lähen mõne klassikaaslase juurde, tema aitab.*“

Koduõpetajat polnud kellelgi palgatud, kuid mitmel juhul paluti täiendavat abi, kas aineõpetajalt (konsultatsioonide näol) või käidi regulaarselt eesti keele tugiõppes (45 minutit nädalas).

Üldiselt ei pidanud õpilased võimalikuks ega vajalikuks hakata veelgi rohkem pingutama ning olid rahul oma keskpärase õppetulemustega. Hinnetest peeti olulisemaks teatavat „*täiskasvanuks saamist*“ – iseenda otsus ja vastutus.

4.7. HINDAMINE JA MUUKEELSETELE LASTELE ESITATAVAD NÕUDED

Küsitlustest ilmnas, et väike osa pedagooge (4) teeb muukeelsetele lastele nende piiratuma keeleoskuse tõttu nii hinnete panekul kui üldistes nõudmistes mööndusi ning paneb muukeelsete laste hindamisel nende keeleoskusest tingitud vigadele vaatamata paremaid

hindeid. Ilmselt osade kolleegide „sõbraliku“ vastutuleku tõttu nõutaksegi teistelt õpetajatelt agressiivselt paremat hinnet ning mööndusi üldistes nõudmistes.

Üldiselt hindavadki pedagoogid üksnes ainetundmist ega arvesta õpilase eesti keele oskusega, rõhutades siinkohal, et õppurid peavad olema võrdsed, vaatamata erinevale keeleoskustasemele. *„Kui ma loen nende erialaseid töid, siis ma ei pööra keelevigadele tähelepanu ning hindan ainult õppeaine sisu.“* – *„Referaatide puhul ei vaata ma kunagi õigekirja.“* Samas rõhutab üks osa pedagoogidest, et nad poleks ilmselt võimelised kirjalikes töödes õigekirja- ja grammatikavigu parandama, sest nad pole kindlad enda keelealastes teadmistes ega pädevad muukeelsete keeleoskuse hindamisel.

Teisalt keeleõpetajad ei tee muukeelsetele õpilastele üldistes nõudmistes allahindlust – õpiväljundid tuleb omandada rahuldaval tasemel, mööndusi saab teha ainult ajas. See tähendab, et õpilasele antakse rohkem aega vastava teema omandamiseks, aga õppesisu on emakeelena kõnelejatega sama. Seda eelkõige seetõttu, et õpilane ei rahulduks madalama sihtkeele tasemega, vaid püüaks omandada tulevikuks vajalikku kommunikatiivset pädevust. *„Muukeelne õpilane ei saa eeldada, et ta suudab üldainetest läbi libiseda ainult suulise keeleoskusega, grammatikat tuleb õppida samas mahus nagu emakeelena kõnelejadki.“*

Üldiselt võib küsitluste põhjal järeldada, et leebem hindamine on mõnevõrra riskantsem, sest see võib alandada keeleõppemotivatsiooni või tekitada pingeid klassikaaslastega. Ühtlasi järeldus „Muukeelne laps Eesti koolis“ lõpparuandest ja käesoleva uurimistöö käigus läbiviidud intervjuudest, et mida vähem kasutab õpetaja kakskeelse lapse puhul leebemat hindamist, seda paremini omandab õpilane sihtkeele (Seepter 2012: 30).

4.8. ÕPETAJA-POOLNE VALMISOLEK KOOSTÖÖKS NING ÕPILASTE OOTUSED ÕPETAJA SUHTES

Pedagoogid on muukeelsete lastega toimetulekuks valmis erineval määral. Enamasti tunnevad staažikad pedagoogid, et muukeelsete laste õpetamine ei valmista neile probleeme. Noored õpetajad, kes ei valda eriti vene keelt, tunnevad, et neil jääb puudu vajalikest oskustest ning

keelelistest vahenditest. Nii algajad kui kogenud pedagoogid tõdevad, et õpetajakoolitus ja täiendkoolituste programm ei ole neid mitmekeelse klassi õpetamiseks piisavalt ette valmistanud. Sedalaadi etteheide õpetajakoolitusele on välja toonud ka Trasberg, kes leidis, et õpetajakoolitus vajab põhimõttelist ümberkorraldust, et tagada õpetaja kompetentsus ja valmidus tööks mitmekultuurilises klassis (Trasberg 2001: 30).

Üldiselt oodatakse õpetajalt keelevigade heasoovlikku korrigeerimist, õpilaste julgustamist küsimusi esitama, vastutulelikku suhtumist juhul, kui soovitakse hinnet parandada. Uue osa esitamisel ootavad õpilased, et õpetaja kontrolliks oma hääletooni ja kõnetempot ning arvestaks muukeelsete õpilaste veidi aeglasema mõttetempoga. Üldiselt ei oota muukeelsed õpilased mingit erikohtlemist, pigem püütakse seda igati vältida (välja arvatud mõned üksikud agressiivsemad õpilased). Eritähelepanu ei oodata ka eakaaslastega tekkivate probleemide korral, pigem ollakse veendunud selle ebaefektiivsuses.

Õpetajad toovad küsitlusel välja, et koostöö õpetajaga (lisatundide andmine, konsultatsioonid) sõltub suurel määral õpilase enda aktiivsusest ning hoiakust. Näiteks ühes ja samas rühmas õppivatest muukeelsetest õpilastest käib 2 regulaarselt õpetaja juures konsultatsioonis ning järelvastamises, sellal kui 2 noormeest nendivad, et pole kordagi õpetaja juures konsultatsioonis käinud, sest „*sellest ei ole ju kasu, ma ikka ei oskaks*“.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et õpetajad tunnevad, et nad küll tahaksid muukeelseid õpilasi aidata, ent neil puuduvad selleks vajalikud oskused ja teadmised, sest õpetajakoolitus ja täiendkoolituste programm ei ole neid ettevalmistanud mitmekeelse ja –kultuurilise klassi õpetamiseks. Nii jäävad õpetajad pigem lootma õpilase enda aktiivsusele ja motiveeritusele. Ka õpilased ise ei oota üldiselt õpetajapoolset erikohtlemist, vaid eeldavad pigem heasoovlikkust ja vastutulelikkust, mis on õpetajakutse üheks põhieelduseks.

4.9. SUHTED KLASSIKAASLASTEGA. VÕIMALIKUD ETNILISED PINGED.

Kuigi õppetöös võivad muukeelsed lapsed esialgu kaasõpilastest erineda, siis suhetes see nii pole. Lapsed iseloomustavad oma suhteid klassikaaslastega „heade“ ja „sõbralikena“. Seega laste omavahelist suhtlemist ei mõjuta nende päritolu, pigem hoopis isiksuseomadused. Õpilased on ka ise aktiivsed muukeelsete õpilastega suhtlema. See loob hea pinnase edukaks kohanemiseks üksteisega ning kultuuriruumiga üldisemalt.

Intervjuude põhjal võib öelda, et peaaegu igas klassis on aga lapsi, kes muukeelseid kaaslasti taga kiusavad. Kaaslast nimetatakse negatiivses kontekstis „venelaseks“, „russiks“, „neegriks“ või osundatakse tema väiksematele võimetele: „ta ei oska“, „ta ei saa hakkama“. Muukeelseid riivas ka see, kui tema keelevigade peale naerdi. Nii ongi peamised kiusamise põhjuseks asjaolu, et nad ei saa muukeelsest õpilasest alati aru või et õpetaja pöörab neile pidevalt lisatähelepanu.

Ühtlasi hindasid muukeelsed õpilased eestlasi kõrgemalt kui oma rahvuskaaslasti, kuid see on eesti koolis õppivate muukeelsete õpilaste puhul tavaline nagu selgub näiteks Reegi 2015. aasta uurimistööst (Reek 2012: 160). Teisalt paistis silma, et mida rohkem eelistati oma rahvuskaaslasti eestlastele, seda tihemini suheldi just teiste muukeelsete klassikaaslastega ning ka väljaspool kooli oli domineerivaks emakeel.

4.10. SUHTED SÕPRADEGA JT VABA AJA KAASLASTEGA

Uurimuse kontekstis pakub eelkõige huvi sõprade rahvus, õigemini keelsus. Üldiselt võib öelda, et eestlastest sõpru on ligikaudu igal teisel eesti koolis käival muukeelsest kodust pärit lapsel ning enamasti on tegemist klassikaaslastega. Seega määrab kooli keelekeskkond ära domineeriva suhtluskeele sõpradega väljaspool kooli. Selliseid õpilasi, kes sõprade ja tuttavatega ainult vene keeles suhtleks, polnudki.

Kõik informandid rõhutasid, et eesti ja vene sõpradega suheldakse eraldi, nii keele kui ka nõ sõprusliinide eraldatuse tõttu. Peamiselt seetõttu, et eesti lapsed ei räägi vene keelt ning õpilased peavad pidevat tõlkimist tüütuks.

Ka pedagoogid täheldasid, et vene õpilased suhtlevad omavahel vene keeles ning eestlastega eesti keeles. Ent ometi leiti, et see ei mõjuta nende eesti keele omandamist, sest muukeelsete õpilaste arv jääb enamasti 2-7% rühmas.

Intervjuudest ilmnes, et just need õpilased, kel on mõne klassikaaslasega etnilisel pinnal pingelised suhted, väitsid, et sõbrad on neil venelased, eestlaste seas on vaid tuttavad.

Mida laiem on suhtlussituatsioonide ring, kus eesti keelt kasutatakse, seda rohkem on lapsel võimalusi rakendada erinevaid lingvistilisi, kognitiivseid ja sotsiaalseid strateegiaid keele omandamiseks ja seda variatiivsem see on. Seega need õppurid, kes ütlesid, et neil on palju eesti keelt kõnelevaid sõpru, hindasid oma keeleoskust ja toimetulekut koolis oluliselt paremaks neist, kel eesti keelt kõnelevaid sõpru polnud.

4.11. PEDAGOOGIDE TOIMETULEK MITMKEELSE KLASSI ÕPETAMISEL. NENDE PROBLEEMID JA VAJADUSED.

Õpetajate vastuste süvaanalüüs näitas, et muukeelsete õpilaste õpetamisega seoses puutuvad nad kokku nelja erineva probleemide grupiga:

- lapse keeleoskusega seonduv probleem, sh sellest tulenev mahajäämus;
- lapsevanematega seonduv probleem;
- koolikorraldusega seonduv probleem;
- kultuurilise taustaga seonduv probleem;

74% uuringus osalenud õpetajatest leiab, et probleeme on üksikutel eranditel või kuni ühel kolmandikul muukeelsetest õpilastest. 24% ütleb, et probleeme on siiski olulisel osal. Üldiselt rõhutatakse, et kuigi suur osa muukeelsetest õpilastest suudab õppeaine edukalt läbida, ei tähenda see, et arenguruumi poleks. Peamiste probleemidena loetletakse: madalaid

sotsiaalseid oskusi, väikest sõnavara, probleeme suulise ja kirjaliku eneseväljendusega. Ühe läbiva probleemina tuuakse välja ka madalat õpimotivatsiooni, eriti kevad-suvisel perioodil.

Veerand õpetajatest ütles, et neil on vaja muukeelseid õpilasi toetada õppematerjalist arusaamisel. Ligi kümnendik märkis, et probleeme on kirjalike tööde loomisega ning grammatika ja ortograafiaga. Need õpetajad väitsid ka, et nad on pidanud vajalikuks oma õppematerjale ja tunnikavu muukeelsetele vastavaks kohandada, kasutades alljärgnevat meetodeid:

- harjutuste lihtsustamine;
- rohkem selgitamist ja lisakontrollimist;
- mõistete ja sõnade selgitamine töölehe äärisel;
- iga tunni detailne läbimõtlemine ja planeerimine;
- jooniste/skeemide abil õpetamine;
- teksti selgitamine piltide abil;

Peamise probleemina kajastubki õpilaste nõrk kirjutamisoskus, mille parandamise ühe abinõuna nähakse eesti keele tundide arvu suurendamist ja ulatuslikku eestikeelse kirjanduse lugemist. Mõned õpetajad tunnistavad koguni, et neil on muukeelsete õpilaste kirjalikke töid rohkete vigade tõttu väga raske lugeda ja hinnata. Seetõttu tuleb neil sageli paluda õpilasel oma töö üle lugeda ja keeleliselt korrigeerida või anda muukeelsetele õpilastele ajapikendust. Jutustavate ainete õpetajad ja ka erialaõpetajad toovad välja, et muukeelsetel õpilastele on kehva eesti keele oskuse tõttu raskusi teksti kokkuvõtmisega ja refereerimisega.

Kõik õpetajad nimetavad, et õppeprotsess muukeelsete õpilastega võtab kauem aega – töötempo on tunnis aeglasem, edusammud ei ole kiired, vajatakse palju lisatööd. Teisalt väsivad muukeelsed lapsed kiiresti ning nende tähelepanu hajub õppetöö põhisisult, mistõttu tuleb neid tunnis korduvalt korrale kutsuda.

Erialaõpetajad toovad erandlikult välja ka asjaolu, et muukeelsed õpilased kipuvad piiratud keeleoskuse tõttu materjali mehaaniliselt pähe õppima, mõistmata sealjuures aine tegelikku sisu. Seetõttu ollakse mures nende hariduse kvaliteedi pärast.

Kõik uuringus osalenud õppejõud leidsid, et õpilaste suuline keeleoskus on kirjalikust oskusest parem. Ent siinkohal tuli vastustest välja, et keelebarjäär takistab neil siiski aktiivselt tunnis osalemast. Ühelt poolt kardetakse keelevigade tõttu „väljanaermist“, teisalt ei leita piisavalt keelelisi vahendeid, et end väljendada, kuigi muukeelsete õpilaste vastused võiksid isegi olla sisukamad ja loovamad kui sihtkeelt emakeelena kõnelejatel.

Kõik õpetajad tunnevad, et töötamine võõrkeelsete lastega eeldab teistsuguseid teadmisi kui ükskeelne klass, ent tõdevad, et ülikoolis pedagoogiks õppides ei saanud nad piisavat ettevalmistust õpetamaks muukeelseid õpilasi. Nii leitakse ühiselt, et vastav koolitus ja metoodiline tugi võiks vähemalt osaliselt nende tööd lihtsustada. See aitaks kindlasti kaasa ka paremal tasemel hariduse pakkumisele muukeelsetele õpilastele, sest ilma vastavate teadmiste ja oskusteta piirdub mitmekultuuriline haridus õpilaste võrdväärses kohtlemises, erinevate kultuuritaustade arvessevõtmine koolitöös jääb aga kõrvale (Trasberg 2001: 40). Ühtlasi võib praegune olukord, kus õpetajad alles õpivad koos nendega õpetama ning igaüks püüab leiutada toimivat „head praktikat“, muukeelse lapse arengut pidurdada (Arro 2012: 28). Seega on hädavajalik õpetajakoolituse üle vaatamine ja ümberhindamine ning vastava koolitussüsteemi loomine, sest tegemist ei ole ajutise probleemiga, vaid muukeelsed õpilased eestikeelses koolis võivad muutuda õige pea igapäevaseks nähtuseks ning mitmekultuurilises ühiskonnas ei saagi olla täiesti monokultuurilist kooli (Trasberg 2001: 30).

Praegu põhineb sügavam aine- ja keeleõppe lõimimine eeldusel, et õpetaja peab seda vajalikuks. Nii on iga õpetaja valida, kas ta soovib muukeelsete toimetuleku parandamiseks midagi ette võtta või ei. Uuringus osalenud erialaõpetajad leiavadki valdavalt, et oma õpingutega toimetulek on ennekõike õpilase enda vastutus ning oleneb konkreetse õppuri motiveeritusest. Ent enamik õpetajatest kaldub siiski arvama, et teatava toe pakkumine on siiski mõttekas ja kvaliteetse hariduse andmise seisukohalt vajalik. Vaid napp kümnendik õpetajatest leiab, et pole mõtet pakkuda erikohtlemist vaid ühele mitmetest õpilasgruppidest, sest muukeelsed õpilased ei ole ainsad õppurid, kellel on erivajadusi.

Ent küsimusele, kas sa oleksid nõus pakkuma õpilasele täiendavat keele- või õppetuge, kui märkaksid õpilase enda pingutust toimetuleku nimel – vastasid eranditult kõik õpetajad jaatavalt.

Muukeelsete aitamise ja toetamise põhilise takistusena tuuakse välja muret lisaajakulu pärast, kuigi võõrkeelsete õpilastega tegelemist peetakse rikastavaks ja huvitavaks väljakutseks. Nooremad pedagoogid tunnevad sealjuures muret ka seepärast, et nad ei oska piisaval määral vene keelt, et lasta tal vene keeles vastata või pakkuda eestikeelsete erialatekstide asemel venekeelseid. Sageli rõhutatakse, et õpetajapoolset lisatööd kool ei tunnusta ega rahasta.

Koolituste ja kogemuste vähesus, liialt väikesed ressursid ning ajapuudus võivad õpetajates aja jooksul tekitada perspektiivituse tunde. See omal poolt võib põhjustada kibestumist ja sallimatust, mis võib tingida selle, et õpetaja ei mõista keeleraskustes ja võõra kultuuritaustaga õpilast. (Trasberg 2001: 41)

Siiski suhtuvad kõik õpetajad muukeelsetesse õpilastesse ja nende olemasolusse klassis väga hästi, kuid teatud tingimustel:

- õpilane peab oskama algtasemel eesti keelt;
- õpilane ise on sõbralik, edasipüüdlilik ja motiveeritud;
- perega toimib hea koostöö;
- õpilastele võimaldatakse eesti keele lisatunde;

4.12. MUUKEELSETELE PAKUTAV KOOLIPOOLNE KEELETUGI

Tallinna Tööstushariduskeskuses toimusid 2014/2015 õppeaastal tugiõppetunnid muukeelsete õpilaste keeleoskuse parandamiseks. Tunnid toimusid üks kord nädalas koolipäeva alguses ning nendest osavõtt oli üllatavalt hea. Tundide raames vaadeldi põhilisi eesti keele ortograafiareegleid, grammatikat, lahendati sõnavara laiendamiseks harjutusi ning loeti erinevaid ilukirjanduslikke ja erialaseid tekste funktsionaalse lugemisoskuse parandamiseks.

Sealjuures mõtlevad õpetajad ise välja abivahendeid ja ülesandeid, kuidas aidata muukeelsetel lastel eesti koolis hakkama saada, näiteks koostatakse erialaseid sõnastikke, kasutatakse skeeme ja pilte töölehtede lihtsustamiseks.

Muukeelsetel õpilastel on igal nädalal võimalik osaleda õpetaja konsultatsioonides ja järelvastamistes, kus on võimalik töid uuesti kirjutada ning saada abi teemast arusaamisel. Konsultatsioonides teeb õpetaja muukeelse õpilasega individuaalset lisatööd ja pühendab talle rohkem aega kui teistele õpilastele.

Koolis töötab psühholoog, õpiabinõustaja ja rühmajuhataja, kes koostavad mahajäänud õppuritele järelvastamiste kava ning nõustavad õpilast raskusi ületama.

Ent õpetajad kasutavad ka teiste õppurite abi muukeelsete toimetuleku toetamisel:

- kaasõpilased aitavad keerukamaid, arusaamatuid kohti seletada;
- kaasüliõpilased aitavad tundmatuid sõnu seletada/tõlkia;
- rühmatöös töötavad muukeelsed õpilased koos emakeelekõnelejadega;

KOKKUVÕTE

Käesoleva magistritöö tulemused põhineva Tallinna Tööstushariduskeskuse õpilaste ja õpetajate seas läbiviidud ankeetküsitlustel ja süvaintervjuudel, mis viidi läbi aastatel 2014-2015. Uuringus osales 30 muukeelset õpilast ja 20 õpetajat, kes puutuvad igapäevases töös kokku muukeelsete õpilaste õpetamisega.

Tulemustest selgus, et muukeelsed õpilased otsustavad enamasti eestikeelse kutsekooli kasuks instrumentaalsetel põhjustel. Teisisõnu leitakse, et eesti keele oskus ja hea palk käivad käsikäes ning ilma hea eesti keele oskuseta pole võimalik Eestis edukas olla. Olgugi siinkohal märgitud, et võrreldes varasemate uuringutega leidsid Tallinna Tööstushariduskeskuse muukeelsed õpilased üha vähem alternatiive eesti keele omandamisele – nad ei usu, et inglise/vene keele oskusest või heaks spetsialistiks olemisest piisaks, et Eestis edukas olla ning oma eesmärgid saavutada. Seega on eesti keele väärtus muukeelse elanikkonna silmis aastatega tõusnud. Samas mängis koolivaliku juures teatavat rolli ka integratiivne motiveeritus – soov suhelda eesti keelt emakeelena kõnelevate eakaaslastega –, kooli üldine maine ja tunnustatud kogenud pedagoogid.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et muukeelsete õpilaste toimetulek Tallinna Tööstushariduskeskuses on rahuldav ning vastab ootustele. Nimelt 2005. aastal ilmunud uuringu aruanne, mis keskendus põhikoolijärgse hariduse valikudilemmadele, konstateeris, et 54% õppuritest, kes valivad kutsekooli, on tunnistusel kolmed-neljad ning vaid 3% neljad-viied (Must 2005: 23). Seega pole õppurite keskmine hinne koolivahetusega seoses langenud, püüdlikel õpilastel on see pigem tõusnud.

Üldiselt on eesti keele ja kirjanduse hinne korrelatsioonis üldise hea õppeedukusega – nimelt õppurid, kes saavad eesti keeles ja kirjanduses rahuldavalt või hästi hakkama, on head hinded ka teistes ainetes. Sama tõdemust kinnitab ka 2015. aastal tehtud uuring, mille kohaselt need õpilased, kelle eesti keele teise keelena hinne oli 4 või 5, said sama hea hinde ka matemaatikas (Valk 2015: 8).

Kodustele töödele kulutasid muukeelsed õpilased 2-3 tundi, millest 30 minutit hõlmas eestikeelse ilukirjanduse lugemine. Koduseid töid tegid muukeelsed õpilased ilma vanemate

abita, sest informandid tõdesid, et nende vanemad pole võimelised neid aitama, peamiselt seetõttu, et nende keeleoskus on olmelis-professionaalne ja suuline. Ometi polnud ühelgi küsitletud õpilasel koduõpetajat, pigem kasutati täiendavalt koolipoolset abi – käidi eesti keele tugiõppes ning külastati õpetajate konsultatsioone, vajaduse korral saadi abi rühmajuhatajalt, õppenõustajalt ja psühholoogilt. Siinkohal mängib ilmselt olulist rolli ka õpetaja individuaalne lisatöö – tundide põhjalik läbimõtlemine, skeemide ja jooniste kasutamine, teksti selgitamine piltide abil jne.

Õpilased tõdesidki, et praegustest koolipoolsetest tugiteenustest piisab – nad ei taha erikohtlemist, vaid ennekõike õpetajapoolset vastutulelikkust ja heatahtlikkust. Vaid mõned üksikud õpilased rõhutasid, et teine emakeel peaks neile kaasa tooma „soodsamad tingimused“ – mööndused nõudmistes ja hindamistes. Kuna tegemist on riskantse otsusega, polnud enamik õpetajatest õpilaste soovidega kaasa läinud, ning rõhutasid võrdsuse olulisust ning asjaolu, et leebem hindamine võib kaasa tuua selle, et õpilased ei ole enam motiveeritud eesti keelt õppima. Pealegi rõhutasid eesti keele õpetajad, et teise emakeelega õpilane on hiljem ikkagi eestikeelse kooli lõpetanu, kellelt eeldatakse sama mitmekesisist ja õiget kirjakeelt kui teistelt eesti kooli lõpetajatelt.

Üldiselt leidsid muukeelsed õpilased, et teises keeles õppimine pigem motiveerib neid rohkem pingutama ja leidma võimalusi, kuidas raskusi ületada. Seetõttu tegeleski suurem osa muukeelseid õpilasi koduste töödega kauem kui sihtkeelt emakeelena kõnelevad õppurid. Seega leidis kinnitust hüpotees, et eesti kool sobib eelkõige nendele õppuritele, kes on valmis rohkem pingutama ja on motiveeritumad. Püüdlikumate õpilaste keskmine hinne oligi palli võrra kõrgem kui emakeelena kõnelejalatel.

Lisaks valmisolekule rohkem pingutada ja teha kodus teataval määral lisatööd, mängis olulist rolli ka eestikeelsete sõprade olemasolu. Nimelt need muukeelsed õpilased, kel oli palju eesti keelt kõnelevaid sõpru, hindasid oma keeleoskust ja toimetulekut koolis oluliselt paremaks neist, kel eesti keelt kõnelevaid sõpru polnud. Need õppurid, kel oli mõne klassikaaslasega etnilisel pinnal pingeid, väitsid, et sõbrad on neil venelased, eestlaste seas on vaid tuttavad – need õpilased kasutasid oma vabal ajal ja koduses keskkonnas ainult vene keelt. Nende õppurite toimetulek koolis jäi ka ainsana alla rahuldava piiri (keskmine hinna alla 3). Seega leidis kinnitust hüpotees – need õppurid, kel on palju eestikeelseid sõpru/tuttavaid, on õppetöös edukamad. Ent õpilased ei hinda siiski oma kaaslasti mitte keele või rahvuse, vaid

isikuomaduste järgi – kõik informandid rõhutasid, et sõprade puhul hinnatakse iseloomu rohkem.

Kuigi praegu on Tallinna Tööstushariduskeskuses keskmiselt 2 muukeelset õpilast rümas ning muukeelsed õpilased moodustavad lausa 3% eesti koolide õpilaste üldarvust, ei valmista praegune pedagoogide väljaõpe tulevasi õpetajaid ette mitmekeelse ja –kultuurilise klassi õpetamiseks. Seetõttu puuduvad pedagoogidel vastavad professionaalsed teadmised ja oskused teisest kultuurist tulnud õpilastega töötamisel. Nii toetuvad õpetajad peamiselt oma elukogemusele. Kuna pedagoogide isiklik kokkupuude erinevate kultuuride esindajatega on väike ning sellealane teoreetiline alus puudub, ei pruugi õpetajad aga alati luua seoseid vajamineva teooria ning klassiruumis vajaminevate oskuste vahel muukeelsete õpilastega töötamisel. Samas on tegemist oma ala professionaalidega õpetamise ja inimeste tundmise alal. (Spitz 2011: 42)

Nii ongi kõik õpetajad nõus aitama muukeelset õpilast, kelle pingutust nad märkavad ning püüavad nendesse igati positiivselt ja toetavalt suhtuda. Ent õpetajaskond tunneb, et nende pingutusi kooli juhtkond ei hinda ega tasusta ka nende lisatööd. Koolituste ja kogemuse vähemus, ajapuudus, lisatöö – võivad tekitada aga õpetajas perspektiivituse tunde, mille tulemusena võib õpetaja kibestuda ning edaspidi mitte mõista muukeelse õpilase eripära ja sellest tingitud raskusi.

Kokkuvõtteks võib öelda, et muukeelsest kodust pärit lapse eesti kooli minek mõjutab tema sotsialiseerumise protsessi üldiselt positiivselt. Eesti koolis õppimine aitab lapsel kohe eesti ühiskonda sotsialiseeruda või tema integratsiooni oluliselt „pehmendada“. Eriti vanemas astmes on oluline just eesti kooli kui teatava adapteeriva puhvri roll enne kõrgkooli astumist või tööleminekut. (Vihalemm 1998: 378).

Magistritöö tulemusena leian, et muukeelsete laste eesti kooli tulekul on alljärgnevad plussid:

- kooli juhtkond on leidnud viise ja vahendeid, kuidas tulla toime muukeelsete õpilastega (regulaarsed tugiõppetunnid muukeelsetele õpilastele);
- tänu õpetajaskonnale ja kaasõpilaste positiivsele ning toetavale suhtumisele tulevad muukeelsed õpilased oma õppetööga rahuldavalt toime ning on oma koolivalikuga rahul;

- muukeelsed õpilased hindavad eesti rahvusest õpilasi kõrgelt ning on motiveeritud nendega sihtkeeles suhtlema;
- õpetajaskond suhtub positiivselt muukeelsetesse õpilastesse ning on nõus õpilastele täiendavat keele- ja õpituge pakkuma;
- õpilased leiavad, et muukeelsete õpilastega tegelemine on rikastav ja huvitav väljakutse, vaatamata sellele, et see toob kaasa lisakoormuse;

Muukeelsete õpilastega Eesti koolis kaasnevad probleemid:

- muukeelsete õpilaste olemasolu klassis toob õpetajale kaasa lisatööd, mida ei rahastata;
- õpetajad kurdavad, et õpetajakoolitus ei ole neid piisavalt ette valmistanud mitmekultuurilise klassi õpetamiseks;
- puuduvad vajalikud õppevahendid;
- tunnitempo on muukeelsete õpilaste tõttu aeglasem;

Immigrant students in Tallinn Industrial Education Center – their coping in school and educational needs. Summary.

The topic of this master-thesis is „Immigrant students in Tallinn Industrial Education Center – their coping in school and educational needs“. It was assumed that the students whose mother-language is not Estonian might be at risk of having bad grades and being repelled by classmates. And therefore there is a need to investigate their coping and educational needs.

A qualitative analysis was conducted to get a picture of immigrant students situation in Estonian industrial school. Interviews used for the investigation were held during 2014-2015 with 30 immigrant students and 20 teachers.

It was found that immigrant students chose to come to Estonian school, because they are on an opinion that Estonian school will give them advantage over pupils, who graduate Russian school. Mostly because Estonian school will give them Estonian on a level that is needed for working in Estonia. All immigrant students were on an opinion that there is no future for those who can't speak Estonian very well, in spite of their ability to speak Russian or English.

Most of the immigrant students could cope in Estonian school. And they were pleased with the education and help from school, so they said that they would not choose another school.

Teachers said that immigrant students in a classroom give them extra work, because they have to control how fast they speak and adjust exercises, but they say it is an interesting challenge and experience.

Kasutatud kirjandus

- Arro, G, Seepter, K, Reek, H. 2012. Muukeelne laps Eesti koolis. Lõpparuanne. Tallinn: Tallinna Ülikooli Psühholoogia Instituut.
- Hallap, Merit. 2005. Vähemusrahvustest õpilased eripedagoogikas. <http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/082005/22-24mustv.pdf> Külastatud 10.08.2015
- Kim, Y. Y. 1988. Communication and Cross-Cultural Adaption: An Integrative Theory. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Klaas-Lang, Birute, Praakli, Kristina jt. 2014. Arvamusi ja hinnanguid riigikeele õppe korraldamise kohta vene õpekeelega koolides. http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/45121/Arvamusi_ja_hinnanguid_riigikeele_oppe_korraldamise_kohta.pdf?sequence=1 Külastatud 10.08.15
- Metslang, H jt. 2012. Muukeelse tudengi keeleline toimetulek ja vajadused ülikoolis: uuringuaruanne. Tallinn: Tallinna Ülikool
- Milton, J. 2009. Measuring Second Language Vocabulary Acquisition. Bristol: Multilingual Matters.
- Must, Olev. 2005. Põhikoolijärgse hariduse valikudilemmad. Uurimuse aruanne. http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40780/KHaridus_valikudilemma_d.pdf?sequence=1 Külastatud 10.08.2015
- Pavelson, M, Vihalemm, T. 1998. Mitmekultuuriline Eesti: väljakutse haridusele. Tartu: OÜ Vali Press
- Praxis. 2008. Eesti keele õppe ja tasemeeksami sooritamise motivatsioon. Lõppraport. http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40651/Keel_motivatsioon.pdf?sequence=1 Külastatud 10.08.15
- Raik, M. 2003. Eesti kirjakeele seisund eesti koolis. http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40641/Keel_Eestikoolid.pdf?sequence=1 Külastatud 10.08.15
- Raik, K. 2012. Mitmekultuurilise kooli õpetaja ettevalmistus: hariduse võtmeväljakutse Eesti näitel. Haridus kui dialoog mitmekultuurilises ühiskonnas. Tallinn
- Rannut, M, Rannut Ü. 2003. Keel, võim, ühiskond. Tallinn: TPÜ kirjastus
- Rannut, Ü. 2005. Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis.

http://www.integrationresearch.net/uploads/1/3/0/7/1307353/ulle_rannut_keeleskko_nna_mju_integratsioonile.pdf Külastatud 10.08.2015

- Saar Poll OÜ. 2013. Uuring eestikeelse õppe rakendamisest kutseharidustaseme vene õppekeelele rühmades.
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40696/Keel_kutsekeskharidus.pdf?sequence=1 Külastatud 10.08.15
- Schumann, J. 1978. The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House
- Spitz, T. 2011. Õpetajate toimetulek uusimmigrantidest õpilastega Viljandi Paalalinna gümnaasiumi näitel. Lõputöö. Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Trasberg, K. 2001. Haridus mitmekultuurilises perspektiivis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Tuulik, M, Muldma, M. 2008. Uusimmigrantide laste integreerumine eesti kooli. Mitmekultuuriline õpikeskkond – probleem või väärtus? Tallinn: OÜ Vali Press
- Valk, Aune. 2015. Analüüs eesti keele õppe tõhustamisest põhikoolis.
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/45535/Analys_keel_pohikool_2015.pdf?sequence=1 Külastatud 10.08.15
- Vare, Silvi. 2001. Eesti keel vene koolis I. Eesti keele õpetamine vene üldhariduskoolis.
http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40628/Keel_eestikeelvenekoolis.pdf Külastatud 10.08.15

Lisa 1. Intervjuu küsimustik

Informant _____ (eesnimi), _____ (sugu)

Klass: _____

1. Mis rahvusest sa oled?
2. Kas sa oled Eestis sündinud? Millal sa oma vanematega Eestisse tulid? Kas sa tead, miks sinu vanemad otsustasid Eestisse tulla?
3. Mis keeles sa kodus oma vanematega räägid?
4. Kas su vanemad eesti keelt räägivad?
5. Mis keeles su vanemad tuttavate ja naabritega räägivad?
6. Kas sul õdesid ja vendi on?
7. Mis keeles sa nendega räägid?
8. Mis koolis nemad käivad?
9. Kas su vanavanemad elavad ka Eestis?
10. Mis keelt su vanavanemad räägivad?

11. Mis keeles sina nendega räägid?

12. Kas sa oled lõpetanud vene põhikooli, keelekümblusklassi või eesti põhikooli?

13. Kes otsustas, et sa siia kooli tuled?

14. Miks te valisite just selle kooli?

15. Miks valiti eesti õppekeelega kool?

16. Mis oleks vene õppekeelega koolis teistmoodi (õppeedukus, suhted, vaba aeg jne)?

17. Missuguse valiku teeks sa praegu? Miks?

18. Mis on su keskmine hinne praegu? Mis oli su keskmine hinne põhikooli lõpus?

19. Kas sa oled oma õppeedukusega rahul?

20. Kas ja mil viisil õpiedu mõjutab sinu enesehinnangut?

21. Missugust tuge kool sulle pakub (konsultatsioonid, tugiõpe jne)?

22. Kas sul on eraõpetaja?

23. Kas su vanemad aitavad sind koduste tööde lahendamisel?

24. Kas sulle meeldib siin koolis?

25. Mis sulle siin koolis meeldib?

26. Kas on midagi, mis sulle siin koolis ei meeldi?

27. Kas sul on siin koolis palju sõpru?

28. Mis keeles sa oma sõpradega räägid?

29. Mis keeles sa räägid oma sõpradega väljaspool kooli?

30. Kas sul on eestlaste seas ka häid sõpru?

31. Mis keeles sa oma kõige paremate sõpradega räägid?

32. Kas eesti keel on sinu meelest raske?

33. Kas sulle meeldib eesti keelt rääkida?

34. Missugused on sinu meelest eestlased?

35. Missugune keel on sinu meelest kõige vajalikum?

36. Missugust keelt sa tahaksid kõige rohkem osata?

37. Missugune keel on sinu meelest kõige ilusam?

38. Missugune keel on kõige koledam?

39. Kas sulle meeldib oma emakeelt rääkida? Kas see on ilus keel? Kas sa arvad, et sul on seda keelt ka tulevikus vaja? Kas sa oma lastele seda ka õpetaksid?

1. Eestlased suhtuvad minusse

- A) Väga hästi
- B) hästi
- C) halvasti
- D) tõrjuvalt

2. Eesti keelt on vaja hea töökoha saamiseks

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõus

3. Eesti keele oskamine suurendab vastastikust usaldust

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõus

4. Eestlased peaksid venelasi eesti keelt kõnelema julgustama

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõus

5. Kui inimene oskab eesti keelt, pole rahvus oluline

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõus

6. Eesti keele omandamine näitab inimese edasipüüdlikkust

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõus

7. Hea töökoha võib saada ka eesti keelt oskamata

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõus

8. Eesti keele õppimine halvendab võimalusi õppida muid võõrkeeli

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõus

9. Ka ainult vene keelega võib elus edasi jõuda

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõus

10. Eesti keelt pole perspektiivne õppida

- A) täiesti nõus
- B) nõus
- C) nii ja naa
- D) pole nõu

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina **Kadi Soop** (sündinud 25.10.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„Muukeelsete õpilaste toimetulek Tallinna Tööstushariduskeskuses“,

mille juhendaja on **Tiina Kikerpill**,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 08.09.2015 (*kuupäev*)